

Lerntheorie, Linguistik und Sprachunterricht

Von Herbert L. Kufner

1966 war ein wichtiges Jahr für die Fremdsprachenmethodik und ein bedeutsames Jahr für das Verhältnis zwischen Erziehungspsychologie und kontrastiver Linguistik. 1966 erschien Robert A. Halls Buch „New Ways to Learn a Foreign Language“.¹

Ebenfalls 1966 veröffentlichte William G. Moulton sein Buch „Linguistic Guide to Language Learning“² für die Modern Language Association. Weiterhin war 1966 das Erscheinungsjahr von John B. Carrolls ausführlicher Untersuchung mit dem Titel „The Contributions of Psychological Theory and Educational Research to the Teaching of Foreign Languages“.³ Zuletzt hielt – wiederum 1966 – Noam Chomsky seinen Vortrag vor der Plenarsitzung der Northeast Conference for the Teaching of Foreign Languages.⁴ Diese vier Pronunciamenti zur Art der Sprachstruktur konnten leider in dem vorzüglichen Werk von Hans Hörmann, *Psychologie der Sprache* (Berlin 1967), nicht mehr berücksichtigt werden.

Zur Einleitung meines Vortrags möchte ich Ihnen kurze Auszüge aus diesen vier Veröffentlichungen geben und sie dann kommentieren. Lassen Sie mich mit Halls Buch beginnen. Auf S. 31 lesen wir: „habit extends throughout the entire range of our linguistic activities“, und ein oder zwei Seiten weiter unten fährt Hall fort: „in learning a new

¹ Hall, R. A. jr., *New Ways to Learn a Foreign Language*, New York 1966.

² Moulton, W. G., *A Linguistic Guide to Language Learning*, MLA, New York 1966.

³ Carroll, John B., *The Contributions of Psychological Theory and Educational Research to the Teaching of Foreign Languages*, in: *Trends in Language Teaching*, ed. by Albert Valdman, New York 1966, S. 93–106.

⁴ Chomsky, Noam, *Excerpts from „Linguistic Theory“*, in: *Language Federation Bulletin* 8, 1966, S. 7–8.

language, the formation of new habits comes before all other considerations, and since the habits of the target language are never those of the learner's language, special attention must be paid to helping the learner overcome his native habits, and acquire the new ones."

Moulton sagt in seinem *Linguistic Guide*: „it is reassuring to know that one does not need to be an intellectual giant in order to learn French or any other language. Indeed, language learning can hardly be an intellectual activity at all in the usual sense of that word, if it requires nothing more advanced than the mind of a five year old."

N. Chomsky sagte 1966 auf der Northeast Conference: „I am frankly rather sceptical about the significance for the teaching of languages of such insights and understanding as have been attained in linguistics and psychology." Er geht weiter: „it seems to me impossible to accept the view that linguistic behaviour is a matter of habit, that it is slowly acquired by reinforcement, association, and generalization, or that linguistic concepts can be specified in terms of a space of elementary physically defined criterial attributes. Language is not a habit structure."

Zuletzt schreibt John B. Carroll gegen Ende seines Buches: „What is needed more than research is a profound re-thinking of current theories of foreign language teaching in the light of contemporary advances in psychological and psycholinguistic theory. The audiolingual habit theory which is so prevalent in American foreign language teaching was perhaps fifteen years ago in step with the state of psychological thinking at that time, but it is no longer abreast of recent developments. It is ripe for major revision, particularly in the direction of joining with it some of the better elements of the cognitive code learning theory."

Sie haben zweifellos die fundamentalen Widersprüche zwischen diesen vier Feststellungen bemerkt!

Dabei ist für mich nicht das, was Chomsky gesagt hat, das Überraschendste. Was er sagte, war abzuleiten, und man konnte es aufgrund seiner linguistischen Theorie erwarten – so wie die Äußerungen von Hall und Moulton von ihrer Sprachtheorie her abgeleitet werden können –, wobei sich allerdings bei Hall und Moulton die Fachkenntnis der Linguisten mit jahrelanger praktischer Erfahrung im Sprachunterricht verbindet. Nein – für mich ist die Feststellung von Carroll am erstaunlichsten, denn sie enthält buchstäblich für uns Linguisten das

Urteil, daß wir nicht mit den Forschungsergebnissen einer höchst wichtigen Nachbarwissenschaft, nämlich der Erziehungspsychologie, Schritt gehalten haben. Da unsere Methodik des Fremdsprachenstudiums laut Carroll also hinter den jüngsten Entwicklungen herhinkt, müssen wir diese Entwicklungen sorgfältig und kritisch untersuchen.

Aber ehe ein solches Verfahren sinnvoll sein kann, sollen wir uns diejenigen Ergebnisse der Lernmethode ins Gedächtnis zurückrufen, die in ihrer Anwendung auf den Fremdsprachenunterricht als *allgemein* anerkannt und bewiesen gelten.

Meine Gewährsleute hierfür sind Berelson und Steiner mit ihren Ausführungen in dem Sammelband „Human Behavior“ (New York 1964).⁵ Sie beginnen mit der Definition: Lernen besteht aus den Verhaltensveränderungen, die aus früherem Verhalten in vergleichbaren Umständen resultieren – im Gegensatz zu Veränderungen physiologischer Art.

Als Beispiele für das Lernen führen sie die Bildung konditionierter Response, die Aneignung von Fertigkeiten, das Auswendiglernen von Nonsense-Silben und dergleichen an. Sie kommen zu dem Schluß, daß ‚instrumental conditioning‘ nicht nur die relative Häufigkeit von Handlungen beeinflusst, die im Verhaltensrepertoire schon vorkamen, sondern daß es durch differenzierendes ‚reinforcement‘ von immer wirksameren Näherungslösungen neues Verhalten hervorruft oder lehrt.

Hier setzt natürlich Skinner an, mit seiner Theorie des programmierten Unterrichts, worauf wir später noch zurückkommen.

Berelson und Steiner sagen weiterhin, komplexe Fertigkeiten seien Handlungen, die elaborate Ketten von Gewohnheitsreflexen zur Voraussetzung haben, von denen jedes Verbindungsglied den Gesetzen der klassischen oder instrumental Konditionierung unterliegt, so daß im Prinzip der ganze Aneignungsprozeß einer komplexen Fertigkeit als ‚conditioning‘ aufgefaßt werden kann.

Abgesehen von diesen Bemerkungen zur Konditionierung sollte man vielleicht hier noch vier Forschungsergebnisse aus der Erziehungspsychologie erwähnen: (1) es wird behauptet, daß die Lerngeschwindigkeit negativ beschleunigt würde, d. h. daß zuerst ziemlich schnell gelernt wird, und das Lernen sich dann – mit zu erwartenden Plateaus

⁵ Berelson, Bernard, and Steiner, G. A., *Human Behavior: an inventory of scientific findings*, New York 1964.

– verlangsamt. (2) Übungsphasen abwechselnd mit Ruhephasen führen zu besserem Lernen als längere Übungsphasen. (3) Wenn sofort nach der Lernperiode geschlafen wird, behält die Untersuchungsperson mehr vom Gelernten, als wenn sie wach bleibt. Und (4) in bezug auf verbales Material führt Lesen in Verbindung mit aktivem Sprechen zu viel besserer Sprachbeherrschung als Lesen allein. Die Erziehungspsychologen empfehlen daher, bis zu 80 Prozent der Lernzeit dem Sprechen zu widmen.

Soweit die sogenannten bewiesenen – jedenfalls allgemein akzeptierten Ergebnisse der Erziehungspsychologie.

Was sind nun aber die Fortschritte, die gegenwärtigen Fortschritte in der psychologischen und psycholinguistischen Theorie, von denen Carroll gesprochen hat? Wichtig ist zunächst, daß wir nicht vergessen, daß wir es tatsächlich mit zweierlei gegenwärtigen Lerntheorien zu tun haben, die im Widerspruch zueinander stehen.

Die erste ist die allgemein als ‚classical conditioning‘ bezeichnete – d. h. die Pawlowsche Theorie; die andere ist die Theorie des ‚instrumental conditioning‘. Die klassische – Pawlowsche – Konditionierung (die Ihnen allen bekannt ist), besteht darin, daß ein künstlicher Stimulus einen Respons – eben den konditionierten Respons – hervorruft. Dieser konditionierte Respons kann in der Folge noch weiter von dem ursprünglichen, natürlichen Stimulus gelöst werden.

Es gibt zwei Gruppen von Wissenschaftlern, die sich der klassischen Konditionierungstheorie bedienen. Eine Gruppe befaßt sich primär mit dem Verhältnis von Symbol und Bezugsobjekt. Die andere Gruppe, die uns in diesem Zusammenhang mehr interessiert, beschäftigt sich mit der Zuverlässigkeit der üblichen Muster sprachlicher Assoziationen.

Ihnen ist es gelungen, die Gleichartigkeit assoziativer Wortbedeutungen anhand ihrer Assoziationskongruenzen zu bestimmen.

Personengruppen von gleichem Alter und gleicher Schulbildung haben in ihren Idiolekten sehr ähnliche assoziative Beziehungssysteme. Fremdsprachenlehrer könnten diese gemeinsamen Assoziationsstrukturen im Unterricht vorteilhaft ausnutzen. Zum Beispiel könnte das Wortschatzstudium an den gemeinsamen Bezugssystemen derjenigen orientiert werden, um deren Muttersprache es sich handelt. Der kontrastiven Linguistik ist ohnehin längst klar, daß eine Verschiedenheit der Bezugssysteme zu semantischen Interferenzen zwischen den Sprachen führen muß.

Darüber hinaus könnten grammatische oder syntaktische Strukturen in zwei zu kontrastierenden Sprachen in ähnlicher Weise studiert werden. Wally Lambert⁶ beobachtete, daß die französische Substantiv-Adjektiv-Wortfolge die Assoziationsbahnen in ganz anderer Weise beeinflußt als die englische Reihenfolge Adjektiv-Substantiv.

B. F. Skinner ist der bekannteste moderne Vertreter der anderen Lerntheorie, die als ‚instrumental conditioning‘ bezeichnet wird. Das Kennzeichnende an der instrumentalischen Konditionierung ist die Bedeutung, die dem ‚reinforcer‘ in diesem Prozeß beigemessen wird.

Hier handelt es sich nicht um eine zeitlich aufeinander abgestimmte Verbindung von natürlichem und künstlichem Stimulus, statt dessen schaffen wir einen ganz neuen Respons auf einen Stimulus, der von außen herbeigeführt wird.

Skinners Auffassung vom verbalen Verhalten setzt es im wesentlichen dem Erlernen einfacher Gewohnheiten gleich. Stark vereinfacht: er nimmt an, daß das unkontrollierte Lallen des Säuglings zu irgendeinem Zeitpunkt einem Wort ähnelt, das die Mutter zu hören hofft. Sagen wir einmal, daß der Mutter *bababa* so ähnlich zu klingen scheint wie *Mamma* – und daß sie diese besondere Form belohnt oder verstärkt, wohingegen sie die anderen Laute nicht belohnt. Das Kind hat von da an – wegen dieses reinforcements, wegen der positiven Reaktion, die es in der Mutter ausgelöst hat – einen zusätzlichen Grund, jene besondere Form – nämlich *Mamma* – zu benutzen. Es ist bezeichnend für Skinner, daß er Probleme wie Semantik anderen überläßt. Seine Schriften zeugen von seiner Absicht, *ausschließlich* deskriptiver Verhaltensforscher zu sein. Er will seine ganze Aufmerksamkeit auf erforschbare Verhaltensresponse richten und sie mit anderen sichtbaren-meßbaren Umweltereignissen wie reinforcements in Verbindung bringen. Er ignoriert bzw. mißachtet sogar jedes Theoretisieren über innere geistige, psychische oder neurologische Prozesse. Vor allem aus Skinners Interesse an programmiertem Unterricht und Lernmaschinen läßt sich entnehmen, wie er die Aufmerksamkeit auf beobachtbare Response konzentriert und zeigt, wie Response-patterns entwickelt, manipuliert und verändert werden können.

Die Geringschätzung, die Skinner selbst und seine Schüler für die Theorie bezeugen, hat eine wichtige Gegenbewegung auf den Plan

⁶ Lambert, Wally, *Psychological Approaches to the Study of Language*, in: *Modern Language Journal* 47, 1963, S. 51–62, 114–121.

gerufen, die sich besonders während der letzten 15 Jahre entwickelte und die viel tiefer in den Organismus einzudringen sucht, als diejenigen Forscher es tun, die sich nur für Response-patterns interessieren.

Die Gruppe befaßt sich mit den inneren Mechanismen, mit den Prozessen, die sich innerhalb des Nervensystems des Menschen abspielen, wenn er spricht oder das Sprechen eines anderen versteht.

Eines der bekanntesten Mitglieder dieser Gruppe ist Donald O. Hebb.⁷ Sein Ziel in der Psychologie war es, die Bedeutung psychologischer Konzepte auszuweiten – vor allem der Konzepte, die mit komplizierten kognitiven Prozessen zu tun haben, indem er sie mit den Fakten in Verbindung brachte, die uns über das Zentralnervensystem bekannt sind. Als Folge seines Versuchs dieser Gleichsetzung und Einbeziehung hat er einige neuro-physiologische Vorstellungen und Theorien weit über die bekannten Tatsachen hinaus ausgedehnt.

Gleichzeitig zwang er viele Psychologen, sich für die Funktionen des menschlichen Nervensystems und Gehirns zu interessieren, und dadurch hat er einige von ihnen angeregt, neurophysiologische Korrelate zu psychologischen Erscheinungen zu suchen.

Was sind nun die Grundbegriffe von Hebbs Theorie? Er interessiert sich primär dafür, wie die Kontakte mit der Umwelt ihre Zeichen und Spuren im Nervensystem hinterlassen. Mit anderen Worten – wie das Nervensystem Bilder und Erinnerungen speichert, die später abgerufen werden können –, und zwar vielfach ohne das Dazwischentreten eines Umwelt-Stimulus. Die Ergebnisse der Neurologie und Physiologie zeigen, daß das Gehirn in einem Zustand ununterbrochener Aktivität ist und daß diese Aktivität sich nur im Tiefschlaf verlangsamt. Anderes Material macht es wahrscheinlich, daß die Nervenzellen so verteilt sind, daß eine Zelle ihre Nachbarzellen aktivieren kann. In bestimmten Gehirnzentren scheinen Zellfamilien so verzahnt zu sein, daß jeder Stimulus von einer Zelle zu einer anderen führt – so daß der Stimulus in einer Kettenreaktion schließlich wieder zur Ausgangszelle zurückkommt. Solcherart könnte ein stimuliertes Zellsystem das input-Signal (Auslösesignal) speichern und seine Genauigkeit längst nach Aussetzen des Umweltreizes bewahren.

Derartige Mitschwingschaltungen nennt Hebb Zellenverbindungen – aber sie sind natürlich vorläufig nur seine Phantasieprodukte.

⁷ Hebb, Donald O., *Organization of Behavior*, New York 1949. *A Textbook of Psychology*, Philadelphia 1958.

Hebb fragt sich, wieso komplexe Reaktionsfolgen so lückenlos koordiniert werden können, wie es beim schnellen Sprechen in der Muttersprache geschieht. Er meint, daß die richtige Serienanordnung solcher Sequenzen sowohl vom feedback der Sinne bestimmt wird, der erzielt wird, wenn ein einzelner Respons beendet ist, als auch durch die Vorgänge des Mittlerprozesses oder der Zellverbindungen *innerhalb* des Zentralnervensystems.

Eine Reihe von Zellverbindungen würde demnach irgendeine Strukturierung erfahren, während sie sich zur Reihe ausbildet. Hebb glaubt, daß man die Satzkonstruktion eines Sprechers weder als Serie konditionierter Response erklären kann, die ausschließlich durch feedback miteinander verbunden würden, noch als völlig von den Zellverbindungen kontrolliert, da deutliche Hinweise dafür vorliegen, daß die gedanklichen Prozesse, die von Zellverbindungen gelenkt werden, der tatsächlichen Artikulierung weit vorausseilen.

Offenbar muß die Wortfolge und grammatische Strukturierung bis zu einem gewissen Grad zuerst beschlossen und dann schnell geprüft und bestätigt und zuletzt in Fluß gebracht werden, während die Gedanken bereits zur nächsten Phase übergegangen sind.

Diese ganze Prozeßkette spielt sich in der Muttersprache bemerkenswert schnell und automatisch ab, während der Anfänger in einer Fremdsprache den Prozeß verlangsamt und dadurch zeigt, daß der gedankliche und der sprachliche Vorgang bei ihm nahezu parallel laufen.

Für Hebb sind beide Mittlerprozesse in Form von Zellverbindungen und feedback der Sinne gleichermaßen nötig, um die exakte zeitliche Koordinierung zu erzielen, die die Voraussetzung für das normale Sprechen bildet.

Die Notwendigkeit, sich selber sprechen zu hören, zeugt von der wichtigen Rolle, die der feedback der Sinne für das Sprechen spielt. Wenn man den feedback des eigenen Sprechens mit Hilfe von Tonbandgerät und Kopfhörern etwas verzögert empfängt, ist man außerstande, im normalen Sprechen fortzufahren, und selbst einfache Zahlenreihen können nicht ohne Unterbrechungen und Korrekturen gesprochen werden.

Sie werden mir gewiß zustimmen, daß Hebbs Theorien wesentlich und anregend sind. Wenn seine Annahme richtig ist, daß der feedback der Sinne für den Fluß der normalen Rede nicht ausreicht und daß ver-

mittelnde Zellverbindungen nötig sind, müssen wir uns natürlich fragen, wie solche Zellgruppen zustande kommen. Da Hebb voraussetzt, daß der Prozeß nahezu automatisch sein muß, kann ich daraus nur schließen, daß dieser besondere Aspekt der Sprachhervorbringung zur Gewohnheit geworden sein muß, ehe wir auch nur einen bescheidenen Grad von Automatizität erwarten dürfen. Hebb selbst und seine Anhänger haben sich bisher in bezug auf die praktische Anwendung dieser Theorie ausgeschwiegen.

Welche anderen Beiträge haben die Psychologen in letzter Zeit zum Problem der Sprache geleistet? Meiner Meinung nach sind die Sprach-eignungstests von Carroll, Sapon und Pimsleur⁸ eine der größten und bestimmt wichtigsten Errungenschaften, denn sie haben uns die Komponenten verdeutlicht, aus denen die Sprachbegabung letzten Endes besteht.

Erlauben Sie mir, nur die vier wichtigsten aufzuzählen: phonetische Kodierung, die Fähigkeit mit Grammatik umzugehen, auswendig zu lernen und linguistische Regeln von sprachlichem Rohmaterial abzuleiten. Erwähnenswert ist, daß nun auch die Psychologen davon überzeugt sind, daß Sprachbegabung ein verhältnismäßig konstantes Charakteristikum des Individuums ist und durch Lernen kaum modifizierbar: Menschen unterscheiden sich in ihrer Sprachbegabung, und dieser Unterschied wird wahrscheinlich weder durch Lernen noch durch Lehren rasch verändert werden.

Aufgrund früherer Untersuchungen Carrolls, die ihm als Ausgangspunkt seiner eigenen Forschungen dienten, kam ein kanadischer Psychologe namens George A. Fergusson⁹ von der McGill-Universität zu folgenden Schlüssen: (1) Übertragungsmöglichkeiten von früher erworbenen Fähigkeiten sind im Frühstadium des Lernens neuer Tätigkeiten oder Verhaltensweisen von größter Bedeutung. (2) Besonders für den Erwachsenen setzt das Lernen weithin Übertragung und Einbeziehung entsprechender Komponenten früher erworbenen Wissens voraus. Daraus könnte man schließen, daß die audio-linguale Methode möglicherweise für die jüngeren Altersgruppen geeignet ist,

⁸ Carroll, John B., and Sapon, Stanley M., *Modern Language Aptitude Test, Form A.*, New York 1958, 1959. Pimsleur, Paul, *Language Aptitude Battery*, New York 1964.

⁹ Ferguson, George A., *On Learning and Human Ability*, in: *Canadian Journal of Psychology* 8, 1954, S. 95-112. *On Transfer and the Abilities of Man*, in: *Canadian Journal of Psychology* 10, 1956, S. 121-131.

aber bei den älteren Jahrgängen den Verhaltensmustern zuwiderlaufen könnte, die sich im Laufe der Jahre ausgebildet haben. Darauf ließe sich natürlich entgegnen, daß ja eben dies das Ziel der kontrastiven Linguistik ist – nämlich solche Gebiete herauszugreifen, wo mit großer Wahrscheinlichkeit negative Übertragung auftritt und sich auf diese Gebiete zu konzentrieren, wobei die verfügbare Zeit voll ausgenutzt wird, indem man all jene Bereiche übergeht, wo mit oder ohne Lehrer in jedem Fall eine positive Übertragung stattfindet.

Eine weitere Lerntheorie für Sprachen ist die sogenannte sozio-psychologische Lerntheorie und einer ihrer Hauptexponenten ist Wally Lambert. Diese Theorie besteht – kurz gesagt – darin, daß jemand, der erfolgreich eine zweite Sprache lernt, sich graduell verschiedene Verhaltensaspekte zulegt, die für die Mitglieder der anderen sprachlich-kulturellen Gruppe kennzeichnend sind. Die ethnozentrischen Tendenzen des Lernenden und seine Einstellung zur anderen Gruppe üben, dieser Theorie gemäß, auf seinen Erfolg im Erlernen der neuen Sprache entscheidenden Einfluß aus.

Das sind weitreichende Behauptungen. Aber sie sind natürlich in einer zweisprachigen und bi-kulturellen Situation wie in Französisch-Kanada, in Belgien oder in Maine, in Louisiana oder in den portoricanischen Vierteln New Yorks viel wichtiger als in der Klassenzimmersituation, mit der unsere Lehrer es zu tun haben.

Zusätzliche Untersuchungen auf diesem Gebiet haben auf eine überraschende Tatsache hingewiesen: Die Anpassungsfreudigkeit, die die Voraussetzung zum Erlernen einer Zweitsprache darstellt, ist das genaue Gegenteil eines autoritären ideologischen Syndroms. Damit ergibt sich die Möglichkeit, daß so bestimmte Charakterzüge für das Sprachenlernen eine Rolle spielen. Wenn das stimmen sollte, dann wären „autoritäre Tendenzen“ ein Faktor, der in die Spracheignungstests einbezogen werden müßte – und das ist meines Wissens bislang nicht geschehen.

Als nächstes erlauben Sie mir bitte, Ihre Aufmerksamkeit auf eine Veröffentlichung von Moshe Anisfeld zu lenken, die den Titel trägt: *Psycholinguistic perspectives on language learning*.¹⁰ Anisfeld unterscheidet in der Sprache zwei Komponenten, auf der einen Seite spe-

¹⁰ Anisfeld, Moshe, *Psycholinguistic Perspectives on Language Learning*, in: *Trends* (see fn. 3), S. 107–120.

zifische Gewohnheiten, und auf der anderen allgemeine Regeln. Während das erstere das Lexikon einschließt, befaßt sich das letztere mit der Grammatik der Sprache. Anisfeld räumt ein, daß die Lerntheorie sich in gewisser Weise auf das Erwerben spezifischer linguistischer Gewohnheiten anwenden läßt, aber sie trägt wenig bei zur Aneignung von Regeln im transformationellen Sinn.

Am nächsten kommt Chomsky der Erklärung der Regelbildung, wenn er sagt: Das Kind (und beachten Sie bitte, daß Chomsky hier nicht über das Erlernen einer Zweitsprache, sondern über das Lernen der Muttersprache schreibt!) – das Kind sammelt Fakten aus den Äußerungen, die es hört, klassifiziert diese in grammatische Kategorien und bildet Regeln für die Gesetzmäßigkeiten, die es entdeckt hat. Dann benutzt es diese Regeln zur Hervorbringung neuer Äußerungen.

Da sich dieser komplexe Vorgang in relativ kurzer Zeit vollzieht, stellt Lenneberg¹¹ fest, daß dieser Sprachanalysator weitgehend angeboren sein muß. Anisfeld vermutet, daß ähnliche Induktionsprozesse beim Erlernen der Zweitsprache vor sich gehen, aber Valdman, Saporita, Bierwisch und andere teilen seine Meinung nicht. Es scheint jedoch, daß die Meinungsverschiedenheit beigelegt werden könnte, wenn man auf die Altersgrenze zurückgreift, die sie alle für die Fähigkeit annehmen, unabhängig linguistische Regeln zu formulieren, die die Grammatik ausmachen.

Wie dem auch sei – die Psycholinguisten sind sich darin einig, daß zwei Faktoren beim Sprachenlernen von entscheidender Bedeutung sind: (1) äußere Stimuli und (2) die inneren Vorgänge im Lernenden. Es ist klar, daß nur über den Wahrnehmungsvorgang ein äußerer Stimulus den inneren Lernvorgang des Lernenden beeinflussen kann. Hier sind die Psychologen einhellig der Ansicht, daß die Interpretation der Wahrnehmungen schon beginnt, ehe noch die Sinneseindrücke vollständig sind. Der Hörer bildet aktiv Hypothesen in bezug auf die Kategorie, zu der ein bestimmter Stimulus gehört. Er antizipiert und sucht nach Hinweisen, die seine Hypothesen bestätigen oder widerlegen. Was aber ist der Charakter dieser Hypothesen? Wie hat sich der Hörende seine Kategorien überhaupt zugelegt?

Hierzu kann uns Anisfeld nur sagen, daß solche Hypothesen auf der Wahrscheinlichkeit des Vorkommens gewisser Ereignisse und gewisser

¹¹ Lenneberg, Eric H., *The Capacity for Language Acquisition*, in: *The Structure of Language*, ed. by J. A. Fodor and J. J. Katz, Englewood Cliffs (N. J.) 1964.

Umweltsituationen beruhen dürften (ich höre, was ich zu hören erwarte). Und auf Veränderungen in der Motivierung (ich höre, was ich hören will). Oder aber auf einer vorläufigen Stimulus-Überprüfung (das wollte er vermutlich sagen). Keine dieser Möglichkeiten beantwortet jedoch meine Frage nach dem Ursprung der angewendeten Kriterien oder Kategorien. Anisfeld sagt, daß solche Kategorien in der Natur nicht existieren, daß sie menschliche Erfindungen seien. Nur gewissen Eigenschaften eines Gegenstandes kommt ein Signalwert zum Zwecke der Kategorisierung zu, in dessen andere Eigenschaften unbeachtet im Hintergrund verbleiben.

Wenn man diesen Gesichtspunkt auf das Erlernen von Fremdsprachen anwendet, kann das nur bedeuten, daß es wichtig ist, daß der Student zunächst einmal phonemische Kategorien bildet, die der neuen Sprache adäquat sind, denn wenn er das nicht tut, wird er außerstande sein, den Unterschied zwischen einem speziellen Phonem in der neuen Sprache und einem phonetisch ähnlichen in seiner Muttersprache zu hören. Hier stimme ich völlig zu. Aber wir wissen damit immer noch nicht, wie diese Kategorien sich (a) in der Muttersprache herausgebildet haben und (b) wie wir ihre Bildung in der Zielsprache fördern können. Anisfeld kommt zu dem Schluß, daß das Erwerben spezifischer Gewohnheiten durch assoziative Lernprinzipien erklärt werden kann, während das Lernen der Regeln einen Informations-Verarbeiter (information processing device) voraussetzt, der die Regeln von einer begrenzten Beispielmengende induktiv verallgemeinert. Wiederum stimme ich zu. Aber meine Fragen sind noch immer unbeantwortet.

Bierwisch¹² stellt ohne Umschweife fest, daß das assoziative Lernen nicht die perzeptuellen Kategorien beweist, nach denen wir suchen, weil Assoziieren nicht erklärt, wieso das Kind sich die vollständige und korrekte Grammatik aufgrund eines „außerordentlich defekten Erfahrungsmaterials aneignet, das eine Fülle korrupter Sätze enthält“. – „Komplizierte Kenntnisse müssen sich auf ererbte Anlagen des Subjekts stützen, die durch die Auseinandersetzung mit der objektiven Umwelt ausgelöst und in aktuelle Fähigkeiten überführt werden“.

Das bedeutet vermutlich, daß ein normaler Mensch mit den Voraussetzungen zum Erlernen der Sprache versehen ist, aber wir erfahren

¹² Bierwisch, Manfred, Strukturalismus. Geschichte, Probleme und Methoden, in: Kursbuch 5, 1966, S. 77–152.

nicht, wie dieser Übergang von einer ererbten Prädisposition zu einer tatsächlichen Fertigkeit stattfindet, wie Sinnes- und Begriffskategorien gebildet werden.

Lassen Sie mich nun auf Carroll zurückkommen. In der Veröffentlichung, aus der ich zu Beginn dieses Vortrags zitiert habe, fordert er, daß alle Linguisten eifrig die Forschungsergebnisse auf erzieherischem Gebiet verfolgen sollten. Und besonders empfiehlt er Gage's Handbook of Research on Teaching.¹³

Nun habe ich mir dieses Handbuch angesehen, aber zu meinem Kummer fand ich dort auf Seite 1094 folgende Feststellung: „Educational research has contributed very little to foreign language teaching methodology aside from general knowledge concerning the construction of achievement tests, the role of foreign language aptitude in the learning process, and the psychology of bilingualism. Psychologists who have tried to investigate elements in the foreign language teaching process have frequently failed to produce useful results because their experimental settings and materials have not been sufficiently similar to those of the actual teaching situation as it occurs in the classroom of the language laboratory. At the same time, research undertaken by foreign language teachers has only rarely been adequate with respect to research methodology.“

Dem möchte ich einige Feststellungen von Carroll selbst aus seinem Aufsatz von 1966 hinzufügen. Er sagt dort: „We do not yet have either a good general theory concerning the conditions under which learning takes place, or a general theory of language behavior that would enable us to select optimal components of a foreign language teaching system for any given case. The lack of a proved theory becomes particularly acute when we try to understand the process of learning a second language. Examination of the practices of foreign language teachers, and the writings of several theorists, suggest that there are today two major theories of foreign language learning: one may be called the audio-lingual habit theory, the other, the cognitive code-learning theory. The audio-lingual habit theory which is more or less the official theory of the reformed movement in foreign language teaching in the U. S. A. has the following principal ideas:

¹³ Gage, N. L., ed. Handbook of Research on Teaching, Chicago 1963, S. 1218, S. 579–603.

(1) since speech is primary, and writing is secondary, the habit to be learned must be learned first of all as auditory discrimination responses and speech responses; (2) habits must be automatized as much as possible so that they can be called forth without conscious attention; (3) the automatization of habits occurs chiefly by practice, i. e. by repetition. The audi-lingual habit theory has given rise to a great many practices in language teaching: The language laboratory, the structural drill, the mimicry-memorization technique, and so forth.“

Die offensichtliche Frage ist natürlich: Wenn das schlecht sein soll – was ist dann besser? Carroll schlägt die cognitiv-code-Lerntheorie als Alternativlösung vor. Aber hier ist er entschieden weniger deutlich. Er sagt: „The cognitive code-learning theory, on the other hand, may be thought of as a modified, up-to-date grammar-translation theory. According to this theory, learning a language is a process of acquiring conscious control of the phonological, grammatical, and lexical pattern of the second language, largely through study and analysis of these patterns as a body of knowledge. The theory attaches more importance to the learner's *understanding* of the structure of the foreign language, than to his facility in using that structure. Since it is believed that, provided the student has a proper degree of cognitive control over the structures of the language, facility will develop automatically with use of the language in meaningful situations.“

Zu dieser Feststellung Carrolls möchte ich vier Bemerkungen machen. Die erste ist ein allgemeiner Eindruck – und zwar, daß Carroll in unglaublicher Weise das, was heutzutage im audio-lingualen Unterricht geschieht, mit der ursprünglichen „direkten“ Methode verwechselt, so, wie sie zuerst in England praktiziert wurde.

Meine zweite Kritik bezieht sich auf Carrolls Satz: „acquiring conscious control of the phonological . . . patterns“. Das kann meiner Meinung nach nur zweierlei bedeuten: (a) der Lehrer erklärt dem Studenten die Laute der Fremdsprache, was sicherlich ein bewußter Vorgang ist, aber höchstwahrscheinlich nicht zur „Beherrschung“ seitens des Schülers führt, oder (b) die Schüler erwerben die Beherrschung, d. h. daß sie die richtigen Laute ohne nachzudenken benutzen – aber dann ist keine Rede mehr von „bewußt“. Im Gegenteil – die Psychologie ist der Ansicht, daß bewußtes Nachdenken über die Lautung wahrscheinlich die Fähigkeit beeinträchtigt, das phonologische System zu beherrschen.

Meine dritte Anmerkung: Wenn wir dem Verständnis der Struktur einer gegebenen Sprache größere Bedeutung beimessen als der Fähigkeit, diese Struktur zu benutzen, dann unterrichten wir Linguistik und nicht die Sprache selbst. „Sprachkenntnisse haben“ bedeutet doch in erster Linie Sprechkenntnisse und nicht Kenntnisse über die Sprache. Und zuletzt meine vierte Bemerkung. Carroll sagt: „facility will develop automatically with use of the language in meaningful situations.“ Nun – wenn diese Entwicklung wirklich automatisch einträte, dann wäre die Aufgabe des Sprachlehrers recht einfach. (a) Er erklärt zunächst die Fakten der Sprache und (b) er schafft relevante Situationen, z. B. eine Reise in das Land, wo die Sprache gesprochen wird. Und dort braucht er bloß noch darauf zu warten, daß diese automatische Entwicklung einsetzt. (Ich würde mich herzlich gern freiwillig für diese Aufgabe zur Verfügung stellen.)

Ich glaube, es ist nicht mehr als fair, wenn ich nun gegen Ende meines Vortrags aus einer anderen Veröffentlichung Carrolls¹⁴ zitiere, die drei Jahre früher erschienen ist: „New developments in foreign language teaching methods have stemmed primarily from advances in linguistic science, rational analysis of the terminal behavior desired as a result of teaching, and the appearance of devices with language training potentialities. Educational research has contributed very little to foreign language methodology.“

Was können wir nun aus diesem kurzen Überblick über die psychologische Literatur zum Fremdsprachenlernen entnehmen? Das Lernen einer Fremdsprache besteht aus zwei deutlich verschiedenen Vorgängen, die sich jedoch vielfach überschneiden, und die beide sehr komplex sind. Der erste Vorgang ist die Aneignung von Stoff, der dem Benutzer unmittelbar zugänglich sein muß. Das bedeutet, daß dieses Material auswendig gelernt werden muß – und zwar in relevanter Art. Je besser dieses Material gewohnheitsmäßig und unreflektiert reproduziert werden kann, desto schneller wird der Lernende zum zweiten Prozeß übergehen können. Dieser erste Lernstoff muß mindestens das phonologische System, das morphologische System und einen wesentlichen Teil des syntaktischen Systems einschließen. Der Wortschatz darf auf ein Minimum beschränkt bleiben. Ein berühmter altmodischer Sprachlehrer, Harold E. Palmer, hat dieses Material die „primäre Materie“

¹⁴ Carroll, John B., in: *Handbook of Research on Teaching*, S. 1094.

genannt. Die zweite Aktivität, die auf den Sprachstudenten wartet, bevor wir behaupten dürfen, daß er eine Fremdsprache beherrscht, ist das Erwerben der Fähigkeit, das primäre Material in nicht vorher-sagbare, neue Äußerungen zu verwandeln und umzuformen – und dies natürlich unter vornehmlicher Anwendung des Analogieprinzips. Außerdem muß er sich die Fähigkeit aneignen, seinen Wortschatz ad infinitum zu erweitern.

Ich bin überzeugt, daß ein gut Teil der Bitterkeit und der Unversöhnlichkeit, die wir in den derzeitigen Diskussionen über Probleme des Sprachunterrichts antreffen, (1) auf die einseitige Betonung jeweils eines dieser beiden Aspekte des Sprachenlernens oder auf eine bedauerliche Verwechslung zwischen beiden zurückzuführen ist, (2) auf die völlige Mißachtung, die die Psychologen und die Chomsky-Anhänger den zeitlichen Beschränkungen zugewendet haben, denen die Lehrer in unseren Schulsystemen unterworfen sind.

Und schließlich der wichtigste Grund: In den Diskussionen um die kontrastive Linguistik und die audio-linguale Methode ignoriert man fast immer die Spezifizierung, die genaue Festlegung des Niveaus, auf dem sich der Sprachunterricht vollzieht: Komparativische Studien sind auf allen Ebenen die unerläßliche Vorbedingung für einen gezielten, rationellen Unterricht. Der Beitrag der audio-lingualen Methode und der kontrastiven Linguistik im engeren Sinn ist jedoch von besonderer Relevanz und Nützlichkeit beim Anfängerunterricht und bei der Lehrerausbildung.